

Rosenfeld, Heidrun; Valtin, Renate
Zur Entwicklung schulbezogener Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern im Grundschulalter. Erste Ergebnisse aus dem Projekt NOVARA
Unterrichtswissenschaft 25 (1997) 4, S. 316-330



Quellenangabe/ Reference:
Rosenfeld, Heidrun; Valtin, Renate: Zur Entwicklung schulbezogener Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern im Grundschulalter. Erste Ergebnisse aus dem Projekt NOVARA - In: Unterrichtswissenschaft 25 (1997) 4, S. 316-330 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-78857 - DOI: 10.25656/01:7885

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-78857>

<https://doi.org/10.25656/01:7885>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
25. Jahrgang / 1997 / Heft 4

Thema: Empirische Grundschulforschung

Verantwortlicher Herausgeber:
Wolfgang Einsiedler

- Wolfgang Einsiedler:
Empirische Grundschulforschung im deutschsprachigen Raum:
Trends und Defizite 291
- Heidrun Rosenfeld, Renate Valtin:
Zur Entwicklung schulbezogener Persönlichkeitsmerkmale
bei Kindern im Grundschulalter.
Erste Ergebnisse aus dem Projekt NOVARA 316
- Hanns Petillon, Doris Flor:
Empirische Studien zum Modellversuch „Lern- und Spielschule“ 331
- Gabriele Schöll:
Metakognitiv orientiertes Aufmerksamkeitstraining
in der Grundschule 350

Allgemeiner Teil

- Michael Henninger, Heinz Mandl, Michael Balk:
Untersuchung eines konstruktivistisch orientierten
Trainingsansatzes in der Weiterbildung 365

Buchbesprechungen 377

Berichte und Mitteilungen 383

Gutachter 1997 384

Heidrun Rosenfeld, Renate Valtin

Zur Entwicklung schulbezogener Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern im Grundschulalter. Erste Ergebnisse aus dem Projekt NOVARA

The Development of Schoolrelated Personality Factors
of Primary School Children.

First Results of the Project „NOVARA“

Die Autorinnen berichten über eine Studie zur Entwicklung schulbezogener Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern des 2. bis 4. Schuljahrs in Berlin, wobei Klassen mit unterschiedlichen Formen der Leistungsbeurteilung (Noten versus Verbalbeurteilung) verglichen wurden. Die Stichprobe besteht aus 41 Klassen, wobei pro Klasse 10 bis 20 Kinder einzeln und in der Gruppe befragt wurden. Erfasst wurden Fähigkeits-selbstkonzepte, Lernfreude und Leistungsangst. Entgegen den Hypothesen war kein deutliches Absinken der Fähigkeitsselbstkonzepte und der Lernfreude und keine Zunahme der Leistungsangst zu verzeichnen. Es ergaben sich auch kaum Effekte der Verbalbeurteilung, allerdings hatten mehr leistungsschwächere Kinder in Notenklassen Angst, nicht versetzt zu werden.

The authors report a study on the development of school related personality factors of children in grade 2 to 4 in Berlin with a comparison of classes who use different forms of achievement evaluation (marks versus verbal evaluation). The sample comprises 41 classes with each 10 to 20 children who were individually tested or in groups. Self-concepts of ability, attitude towards learning and school subjects, and test anxiety were assessed. Contrary to the expectation no deterioration of self-concepts of ability or attitude toward learning and no increase in test anxiety was observed.

1. Einleitung

Die Schule leistet einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, sei es intentional oder funktional. Die Erfahrungen von Erfolg und Mißerfolg, die aufgrund des normativen Standards der Schule schon programmiert sind, und die kognitive Verarbeitung dieser Erfahrungen machen einen entscheidenden Anteil der schulischen Sozialisation aus. Sie beeinflussen, wie wir vor allem aus Untersuchungen im mittleren Schulalter wissen, das Selbstbild der eigenen Fähigkeiten, die Lernfreude, die Motivation, die Leistungsangst und die Attribuierungsmuster (zusammenfassend Pekrun & Helmke, 1991).

Die empirische Erforschung der Entwicklung schulleistungsbezogener Persönlichkeitsmerkmale ist - verglichen mit den Untersuchungen zur Schul-

leistung - recht spärlich, vor allem in der Grundschule. Sowohl national als auch international ist hier ein Fehlen von Längsschnittuntersuchungen zu verzeichnen (Pekrun & Fend, 1991). Dies hängt sicherlich auch mit der Aufwendigkeit der Erhebungen an Kindern dieser Altersstufe zusammen, die zunächst nicht lesen und schreiben und somit zeitsparende Papier- und Bleistift-Tests ausfüllen können, so daß Einzelbefragungen notwendig sind. In Deutschland gibt es bislang nur zwei größere Längsschnittstudien zu diesem Themenbereich: Die LOGIC-Studie (Weinert & Schneider, in press), in der Kinder vom 4. bis 12. Lebensjahr untersucht wurden, und die SCHOLASTIK-Studie (Weinert & Helmke, 1997), die Kinder der 1. bis 4. Klasse umfaßt. Die bisher veröffentlichten Befunde zeigen eine leichte Abnahme der Werte in bezug auf die Lernfreude (Helmke, 1993) und die Fähigkeitsselbstkonzepte, wobei unterschiedliche Gruppen (Mädchen und Jungen, spätere Gymnasialschüler vs. Hauptschüler) unterschiedliche Entwicklungsverläufe aufweisen.

Pekrun und Helmke (1991) gelangen aufgrund eines Resümées der vorliegenden Quer- und Längsschnittdaten zu folgender Einschätzung der Forschungslage im Bereich leistungsbezogener Persönlichkeit: Es sei anzunehmen, daß anfänglich hoher Leistungsoptimismus und hohe Lernbereitschaft im Laufe der Grundschulzeit absinke bei gleichzeitiger Zunahme von Prüfungsangst. Als eine wesentliche Verursachung werden die sozialvergleichenden Leistungsrückmeldungen gesehen, die in den bisherigen Untersuchungen in Form von Noten erfolgten. Noten sind aber nur eine Form der schulischen Leistungsrückmeldung, verbale Beurteilungen sind eine andere. Die Gegner der Notengebung und Befürworter der verbalen Beurteilung - eben auch als Zeugnis - heben gerade als Vorteil der verbalen Beurteilung hervor, daß sie sich nicht an sozialen, sondern an individuellen Bezugsnormen orientiere, und erwarten insgesamt positive Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung, wie z.B. Abnahme der Leistungsangst, Motivationssteigerung und positive Selbstkonzeptentwicklung. Bisher ist allerdings nicht empirisch belegt, daß die Verwendung der individuellen Bezugsnorm den Konkurrenz- und Leistungsdruck mindert, sachorientiert motiviert und ermutigend wirkt (vgl. Ingenkamp, 1995).

Im folgenden berichten wir über erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie in Berlin, in der die Entwicklung schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale von Kindern des 2. bis 4. Schuljahrs untersucht wird, wobei ein Vergleich von Klassen mit und ohne Noten erfolgt (in Berlin wird im 1. Schuljahr auf Noten verzichtet, und es besteht die Möglichkeit, im 2., 3. und 4. Schuljahr die verbale Beurteilung zu wählen). Diese Längsschnittstudie ist ein Schwerpunkt des Projekts NOVARA¹ (Noten oder Verbalbeurteilung: Akzeptanz, Realisierung, Auswirkungen), in dem untersucht wird, wie eine

¹NOVARA ist Teil einer von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten Forschergruppe mit dem Titel „Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern - Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel“, an der Kollegen der FU Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin beteiligt sind.

administrativ verordnete Zeugnisreform von den Beteiligten akzeptiert und realisiert wird (erste Ergebnisse siehe Valtin u.a., 1996).

Wir beschreiben die Entwicklung von drei Merkmalen, die nach vorliegenden Befunden als zentral für die Persönlichkeitsentwicklung und das Zustandekommen von schulischen Leistungen gelten können: Selbstkonzepte, Lernfreude und Leistungsangst.

Das *Selbstkonzept* ist eine zentrale Komponente der Schülerpersönlichkeit (Pekrun & Helmke, 1991). Der Mensch entwickelt nicht nur von seiner Umwelt, sondern auch von sich selbst ein „Bild“. Dieses „Selbst-Bild“ wird als eine interne, d.h. kognitive Repräsentation des Wissens über sich selbst und die darin eingeschlossenen Überzeugungen aufgefaßt (Shavelson & Bolus, 1982). Es stellt keine einheitliche Größe dar, sondern ein differenziertes, vielschichtiges und teilweise hierarchisch geordnetes System (Markus & Wurf, 1987; Harter, 1983) mit unterschiedlichen Bereichen. Das Subsystem Fähigkeitsselbstkonzept repräsentiert die Selbstwahrnehmung eigener Fähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen (Pekrun, 1987). Es wird als wichtige Moderatorvariable der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit und der intendierten und aufgewendeten Anstrengung sowie der Selbstbewertung und ihrer Determinanten, der Zielsetzung und der Kausalattribution, angesehen. Da die meisten Kinder bei Schuleintritt ihre eigenen Kompetenzen sehr positiv einschätzen, ist plausibel, daß Helmke (1992) und Stipek (1988) sinkende Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz mit zunehmender Schulerfahrung feststellten und ansteigende Korrelationen zwischen Fremd- und Selbsturteil fanden.

Eine weitere, wichtige Voraussetzung der Lernentwicklung ist die *Lernfreude* (als *Einstellung zum Lernen*), die allerdings im Laufe der Schulzeit abnimmt. Ängstlichkeit und Leistungsangst sind weitere Determinanten der Schulleistung. Zunehmende Erfahrungen von eigenen oder fremden Mißerfolgen in Leistungssituationen können zu einer Erhöhung von *Leistungsangst* führen. Diese Angst umfaßt Gefühle der Hilflosigkeit, Bedrohung und Unsicherheit. Günstige Lernbedingungen wie sozial-integratives Erziehungsverhalten (Jacobs & Strittmatter, 1979), offener Unterricht (Horowitz, 1979) und allgemein unterstützende Lernumwelten führen offenbar zu einer Verminderung von Leistungsangst (Fend, 1977).

2. Fragestellung der Untersuchung

Das Projekt befaßt sich u.a. mit folgenden Fragen:

1. Wie entwickeln sich Selbstkonzepte der eigenen Fähigkeit, Lernfreude und Leistungsängstlichkeit bei Kindern vom 2. bis 4. Schuljahr? Aufgrund der vorliegenden Quer- und Längsschnittdaten anderer Studien ist zu erwarten, daß anfänglich hohe Lernfreude und hoher Leistungsoptimismus im Laufe der Grundschulzeit absinken und gleichzeitig die Leistungsangst zunimmt. Ferner erwarten wir einige geschlechtsspezifische Unterschiede: Bei

Mädchen ist ein geringeres Selbstkonzept der Rechenfähigkeiten zu erwarten (Helmke, 1996) und eine höhere Leistungsangst (Schellhas, 1992).

2. Wie entwickeln sich Selbstkonzepte der eigenen Fähigkeit, Lernfreude und Leistungsängstlichkeit bei Kindern mit unterschiedlichem Leistungsniveau? Es ist zu vermuten, daß Kinder mit schlechten Schulleistungen einen negativen Verlauf in bezug auf diese Persönlichkeitsmerkmale zeigen werden.

3. Wie entwickeln sich Selbstkonzepte der eigenen Fähigkeit, Lernfreude und Leistungsängstlichkeit bei Kindern mit unterschiedlichen Formen der Leistungsbeurteilung? Befürworter der verbalen Beurteilung erhoffen sich, daß Kinder bei dieser Beurteilungsform günstigere Werte in schulbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen aufweisen als Kinder, die Noten erhalten. Empirische Untersuchungen fehlen allerdings bislang hierzu.

3. Methode

In die Untersuchung sind 41 Klassen aus 23 Schulen in 15 Berliner Bezirken einbezogen, die auf der Grundlage von Statistiken der Senatsschulverwaltung ausgesucht wurden. Das wichtigste Kriterium für die Auswahl von Schulen war die Umsetzung der verbalen Beurteilung - im Schuljahr vor Beginn unserer Untersuchung - in mindestens einer 3. oder 4. Klasse. Die teilnehmenden Klassen sollten nicht den Status einer Integrationsklasse haben und ihr Ausländeranteil kleiner als 25 % sein. Zudem wurde auf ähnliche soziale Zusammensetzung der Schülerschaft in den Schulen im Ost- und Westteil Berlins geachtet.

Im Schuljahr 1994/95 konnten bis zu 734 Kinder (475 mit Verbalbeurteilungen und 259 mit Notenbeurteilung) an der Untersuchung teilnehmen. Im Schuljahr 1995/96 (nach Wechsel der Beurteilungsform in mehreren Klassen und dem Ausscheiden einer Schule aus Westberlin) erhielten 100 Kinder verbale Beurteilungen und 571 Mädchen und Jungen bekamen Notenzugnisse. Bei dieser Gesamtzahl handelt es um die Kinder, für die wir Leistungstestdaten und weitere - doch nicht immer alle - Untersuchungsaspekte erheben durften. An den Interviews nahmen bis zu 434 Kinder teil.

Wir wählten ein Längsschnittsdesign, d.h., wir befragten dieselben Kinder zu mehreren Zeitpunkten im zweiten, dritten und vierten Schuljahr. Der fünfte und vorläufig letzte Meßzeitpunkt wurde im September 1996 abgeschlossen, d.h. wir befinden uns jetzt in der Auswertungsphase.

Die Tabelle 1 zeigt den Untersuchungsablauf und die Inhaltsbereiche, die zum Schwerpunkt „Auswirkungen von Beurteilungsformen auf die Persönlichkeitsentwicklung“ im Projekt NOVARA erhoben wurden.

Tabelle 1: Erhebungsplan

Untersuchungsgegenstand	MZP 1 (Beginn 2. Kl.)	MZP 2/ (1. Teil: 2. Hj. der 2. Klasse) MZP 2/ (2. Teil: Ende 2. Klasse)	MZP 3 (B e g i n n 3. Kl.)	MZP 4/ (1. Teil: 2. Hj. der 3. Klasse.) MZP 4/ (2. Teil: Ende 3. Klasse)	MZP 5 (Beginn 4. Kl.)
Intelligenz (CMM)		X			
Schulleistung (AST 2; AST 3)		X		X	
Fähigkeitsselbstbild (absolut/relativ)	X	X	X	X	X
Lernfreude	X	X	X	X	X
Erklärungsvorstellungen bei Erfolg und Mißerfolg	X	X	X	X	X
Leistungsmotivation	X			X	X
Ängstlichkeit	X			X	
Leistungsangst			X		X

Zu Beginn der 2. Klasse wurden Interviews durchgeführt, ab Mitte der 2. Klasse auch Arbeitsbögen zur Erhebung in der Gruppe eingesetzt. Wir verwendeten bereits vorliegende Instrumente, wobei allerdings eine stärkere Differenzierung in fach- bzw. lernbereichsspezifische Aspekte vorgenommen wurde.

Zum *absoluten Fähigkeitsselbstbild* stellten wir in Einzelinterviews folgende Fragen in bezug auf verschiedene Lernbereiche: „Wie gut bist du im Lesen?“ (bzw. „... Rechnen?“ etc.). Es wurden drei Antwortmöglichkeiten vorgegeben: sehr gut, mittelgut und nicht so gut. Von 434 Kindern in der Ausgangsstichprobe im zweiten Schuljahr konnten wir im vierten Schuljahr 314 Jungen und Mädchen einbeziehen.

Wir erfragten die *Lernfreude* anhand von Arbeitsblättern einerseits in allgemeiner Form: „Wie gerne gehst du zur Schule?“, andererseits auf die verschiedenen Fächer bezogen. Als Antwort markierten die Kinder Gesichter mit verschiedenen Gefühlsausprägungen. Es handelt sich um eine fünfstufige Skala von „sehr gern“ bis „gar nicht gern“ (vgl. Helmke, 1993). Die Arbeitsbögen wurden von 541 Kindern bis zum vierten Schuljahr ausgefüllt.

Zur Erfassung der *Leistungsangst* setzten wir eine verkürzte Form der Test-Anxiety-Scale for Children von Sarason ein. Die 15 Items erfassen drei Kom-

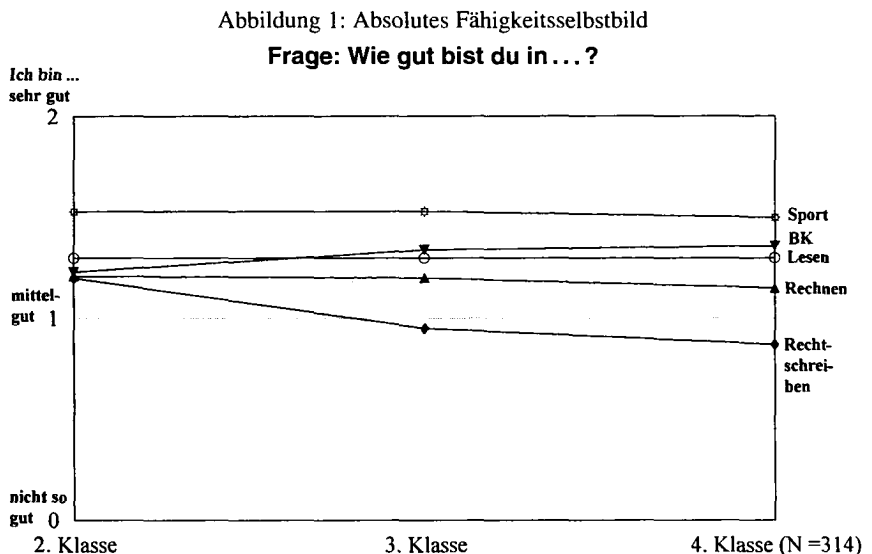
ponenten der Leistungsangst: „Worry“ (langfristige Sorgen und Ängste, z. B. vor Schulversagen, Sitzenbleiben), „Irrelevante Gedanken“ (störendes Denken an negative Leistungsergebnisse in der Prüfungssituation), „Emotionalität“ (physiologische Erregung in der Leistungssituation). Die Items wurden lernbereichsspezifisch formuliert, d.h. sie beziehen sich jeweils auf Teilfertigkeiten (Lesen, Diktat, Rechnen). Die Fragen konnten dabei bejaht oder verneint werden. Wir interviewten 349 Kinder zu Beginn des dritten Schuljahres; 553 Kinder füllten den Fragebogen zu Beginn des vierten Schuljahres aus.

4. Ergebnisse

Unsere Ergebnisse enthalten zunächst nur Häufigkeitsauszählungen und die Bestimmung von Mittelwerten und Streuungen. Zur Zeit werden die Daten für weitere Analysen aufbereitet. Ergebnisse aus Mehrebenenanalysen und Pfadanalysen liegen noch nicht vor.

4.1 Gesamtgruppe

Die Entwicklung des *absoluten Fähigkeitsselbstbildes* stellte sich so dar (siehe Abbildung 1):

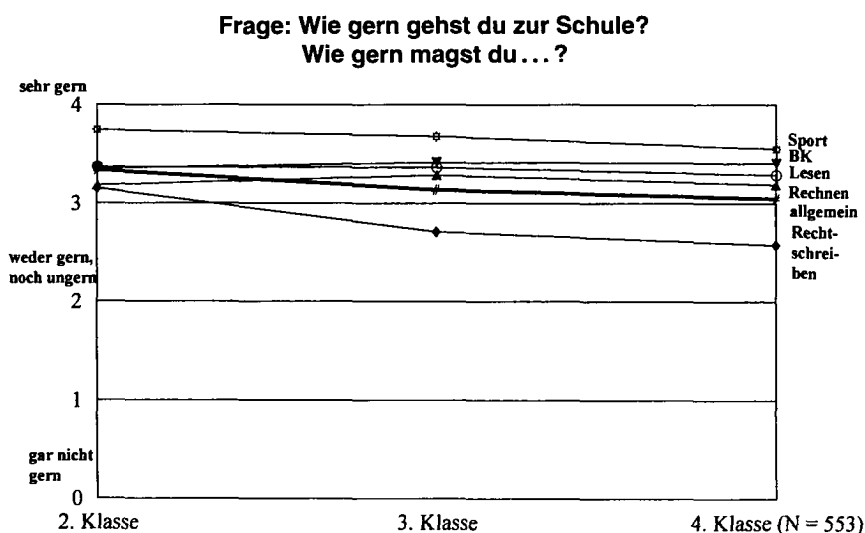


Bei Betrachtung der Gesamtgruppe ergeben sich für die Fächer Sport, Bildende Kunst, Lesen und Rechnen zu allen Zeitpunkten fast gleichbleibende Mittelwerte zwischen „mittelgut“ und „sehr gut“. Nur im Rechtschreiben schätzen sich die Kinder im Mittel etwas schlechter ein; der Wert unterschreitet in der 3. Klasse die Marke „mittelgut“ und bewegt sich in Richtung „nicht so gut“.

Jungen schätzen sich im Vergleich zu den Mädchen von der 3. Klasse an besser in Rechnen und zu allen Meßzeitpunkten besser in Sport ein. Mädchen dagegen schätzen bis zur 3. Klasse ihr Können in Bildender Kunst und Rechtschreiben als besser ein. Texte verfassen kommt in der 3. Klasse als separat bewerteter Lernbereich hinzu, hier schätzen sich die Mädchen besser ein als die Jungen. Alle genannten Differenzen erwiesen sich als signifikant.

Zu allen Zeitpunkten geben die meisten Kinder an, daß sie gern bzw. sehr gern in die Schule (dicke Linie in der folgenden Abbildung 2) gehen. Die Häufigkeit positiver Bewertungen liegt jeweils bei etwa 80 %.

Abbildung 2: Einstellung zur Schule und zu Lernbereichen



In den meisten Fächern ist nur ein leichtes, in der Rechtschreibung allerdings ein deutliches Absinken zum 4. Schuljahr hin zu beobachten. Dies erscheint plausibel, denn gerade in der Rechtschreibung erfahren die Kinder auch viele negative Rückmeldungen. Während in keinem anderen Fach von ihnen fehlerfreie Leistungen in nicht geübten Bereichen erwartet werden, ist das bei der Rechtschreibung der Fall: Sowohl bei ungeübten Diktaten als auch bei freien Niederschriften werden ihnen möglichst fehlerfreie Produkte abverlangt, ohne daß berücksichtigt wird, daß die Schreibweise von Wörtern nicht durch Hören oder Regelwissen erschlossen werden kann.

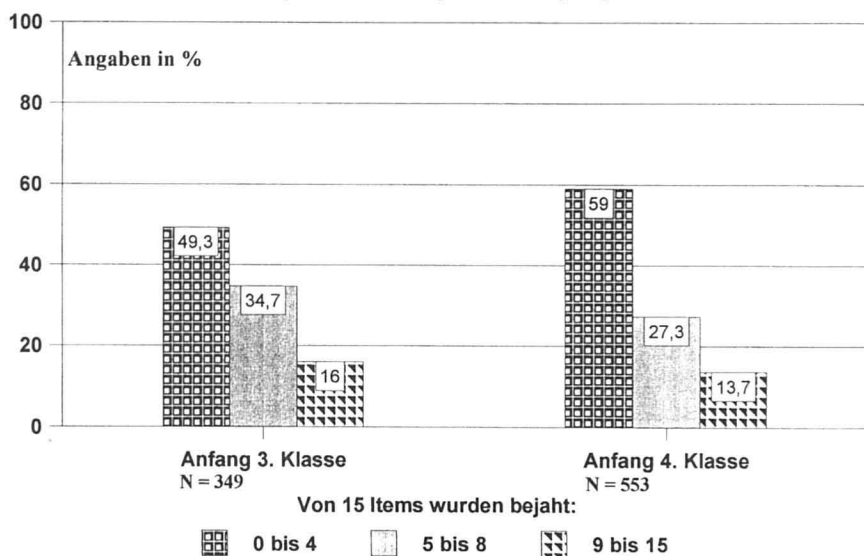
In der *Beliebtheit der Lernbereiche* zeigt sich folgende Rangreihe: Sport und Bildende Kunst sind zu allen Meßzeitpunkten die beliebtesten Fächer, etwas weniger günstige Werte erreichen Rechnen und die Deutsch-Lernbereiche.

Mehr Mädchen als Jungen geben an, daß sie gern zur Schule gehen. Sie haben insbesondere mehr Spaß an Bildender Kunst und Schreiben. Von der 3. Klasse an ergibt sich auch eine lernbereichsspezifische Differenz zugun-

sten der Jungen, sie haben mehr Freude am Rechnen und Sport. Alle diese Unterschiede sind ebenfalls signifikant.

Das Ausmaß an *Leistungsangst*, das wir jeweils zu Beginn der dritten und vierten Klasse ermittelten, ist in der Abbildung 3 dargestellt:

Abbildung 3: Zustimmung zu Leistungsangst-Items



Entgegen unserer Erwartung einer Zunahme der Leistungsangst vom 3. zum 4. Schuljahr zeigt sich eine deutliche Verringerung in der Anzahl der bejahten Items. Da die Kinder zu Beginn der 3. Klasse einzeln und zu Beginn der 4. Klasse in der Gruppe schriftlich befragt worden sind, könnte es sich hierbei um einen Methodeneffekt handeln - allerdings auch hier in unerwarteter Richtung, denn wir vermuteten, daß Kinder sich in einer anonymeren schriftlichen Befragung eher zu bestehenden Ängsten bekennen. Neben einem Methodeneffekt könnte auch gefolgert werden, daß die Kinder einen „Gewöhnungsprozeß“ an schulische Leistungsanforderungen und Selektionserfahrungen durchgemacht haben.

Die geringere Zustimmung spiegelt sich in den Antworten auf einzelne Fragen. Als Beispiele nennen wir drei Items und geben in Klammern jeweils die Zustimmungsraten an:

Item 3: „Machst du dir Sorgen, ob du in die vierte (bzw. fünfte) Klasse versetzt wirst?“ (3. Klasse: 35,1%; 4. Klasse: 29%)

Item 6: „Wenn du abends im Bett liegst, machst du dir dann manchmal Sorgen, wie du am nächsten Tag im Unterricht abschneiden wirst?“ (3. Klasse: 25,1%; 4. Klasse: 18,9%)

Item 10: „Regst du dich auf, während du von der Lehrerin (dem Lehrer) gefragt wirst?“ (3. Klasse: 22,5%; 4. Klasse: 11,9%)

Mädchen zeigten in statistisch bedeutsamem Ausmaß mehr Leistungsangst als Jungen. Es waren besonders oft Jungen, die zum zweiten Befragungszeit-

punkt weniger Items bejahten. So stellte sich ein zu Beginn der 3. Klasse gefundener geschlechtsbezogener Trend ($p=.062$) ein Jahr später als hochsignifikante Differenz ($p=.000$) dar.

4.2 Vergleich von Kindern mit unterschiedlichem Leistungsniveau

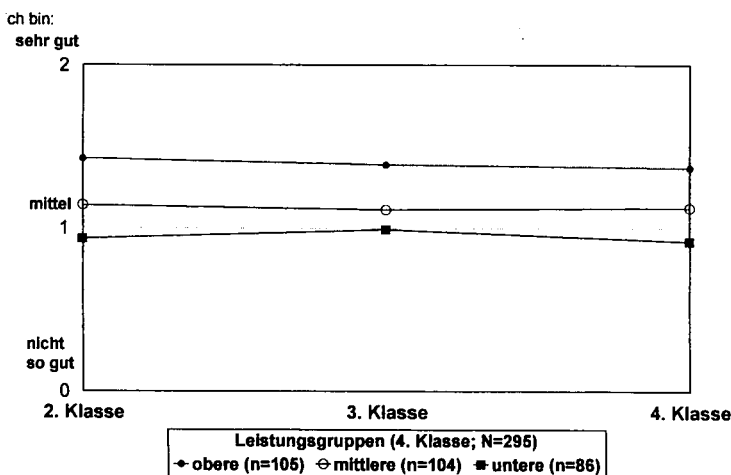
Aufgrund der Ergebnisse in den Teilttests (Zahlenrechnen, Leseverständnis bzw. Rechtschreiben) des Schulleistungstests AST2 wurden die Kinder in drei Gruppen eingeteilt. Als Kriterium für die Einteilung in Leistungsgruppen zogen wir die in den einzelnen Klassen erreichten Werte als Basis heran. Nach dieser Aufteilung bilden alle Kinder, die in ihrer Klasse die besten Werte erreichten, gemeinsam das obere Leistungsdrittel. Der mittleren und unteren Leistungsgruppe sind Kinder zugewiesen, die in ihrer Bezugsgruppe die mittleren bzw. die schlechteren Leistungen zeigten.

Die Auswertung ergab für den Teilttest im Lernbereich Rechtschreiben (AST2-RS) in unserer Stichprobe einen großen Bodeneffekt, da sehr viele Kinder schlechte Werte erreichten. Deshalb verzichteten wir auf die leistungsdifferenzierte Darstellung in diesem Lernbereich und berichten nur Unterschiede in allgemeiner Lernfreude und lernbereichsbezogener Lernfreude und im Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik.

Die Ergebnisse zum *lernbereichsbezogenen Fähigkeitsselbstbild* zeigen eine deutliche Abhängigkeit vom Leistungsniveau, wie in der Abbildung 4 exemplarisch für den Lernbereich Rechnen aufgezeigt wird.

Abbildung 4: Entwicklung des absoluten Fähigkeitsselbstbildes

Frage: Wie gut bis du im Rechnen
Kinder mit verschiedenen Testergebnissen (ermittelt mit AST2-Zahlenrechnen)

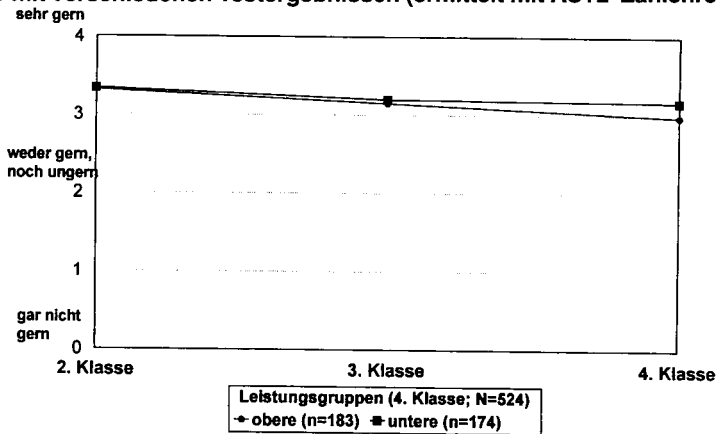


Schon in der 2. Klasse unterscheiden sich die drei Gruppen deutlich voneinander, obwohl alle Kinder in der 1. Klasse eine verbale Beurteilung erhalten hatten. Ein vergleichbarer Zusammenhang ergibt sich, wenn man nicht den Schulleistungstest zugrunde legt, sondern die Einschätzungen durch die Lehrer, die

wir zu Beginn der Untersuchung gebeten hatten, ihre Schüler in drei Leistungsgruppen einzuteilen. Auch bei Verzicht auf Noten als objektivierte Leistungsrückmeldungen, die einen sozialen Vergleich implizieren, sind Kinder in der Lage, ihren relativen Leistungsstand offenbar realistisch einzuschätzen. Die Abbildungen 5 und 6 zeigen die *allgemeine Lernfreude und Spaß am Rechnen*, diesmal bezogen auf die beiden Extremgruppen der guten und schwachen Schüler.

Abbildung 5: Einstellung zur Schule

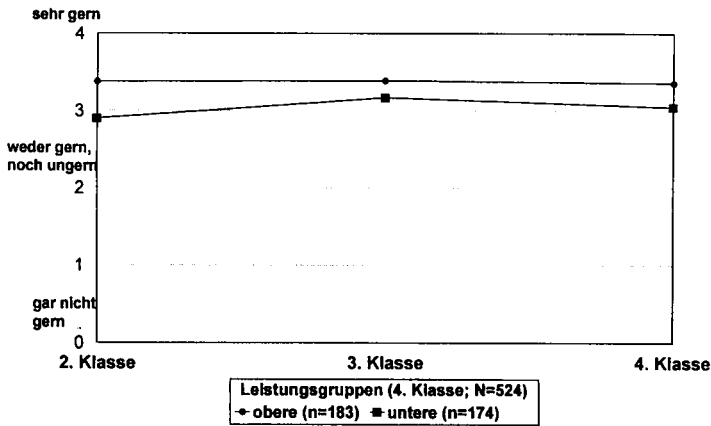
Frage: „Wie gern gehst du zur Schule?“
Kinder mit verschiedenen Testergebnissen (ermittelt mit AST2-Zahlenrechnen)



Zwar zeigen sich kleine Differenzen, aber im Mittel keine signifikanten Unterschiede in der allgemeinen Lernfreude beider Gruppen (Abbildung 5). Die Kinder, die vergleichsweise schlechte Ergebnisse im AST-Teiltest „Zahlenrechnen“ erzielten, mögen diesen Lernbereich erstaunlicherweise ebenso gern wie ihre erfolgreicher Mitschülerinnen und Mitschüler (siehe Abbildung 6).

Abbildung 6: Einstellung zum Lernbereich „Rechnen“

Frage: „Wie gern magst du Rechnen?“
Kinder mit verschiedenen Testergebnissen (ermittelt mit AST2-Zahlenrechnen)



Bezüglich der *Leistungsangst* zeigten sich die erwarteten Unterschiede zwischen den Extremgruppen (Tabelle 2).

Tabelle 2: Ausmaß der Zustimmung zu Leistungsitems –
Bereich Zahlenrechnen

Anzahl der bejahten Items (in %)	AST2ZR - Leistungsgruppe (L1= oberes Drittel) (L3= unteres Drittel)					
	3. Klasse			4.Klasse		
	alle	L1	L3	alle	L1	L3
0 bis 4	49,3	60,9	42,9	59	68,3	50,8
5 bis 8	34,5	32,5	33,7	27,3	19,2	33,2
8 bis 15	16	6,6	23,4	13,7	12,5	16

Die Kinder, die die besten Testleistungen zeigten, bejahten (bei größerer Streuung der Werte) im Mittel zu beiden Befragungszeitpunkten weniger Items als ihre Klassenkameradinnen und Klassenkameraden, die die schlechteren Ergebnisse erzielt haben. Die Unterschiede sind für die AST-Teiltests „Leseverständnis“ und „Zahlenrechnen“ signifikant. Insgesamt ermittelten wir in der 4. Klasse im Vergleich zur 3. Klasse ein reduziertes Ausmaß von Leistungsangst. Während sich in der Gruppe der leistungsstärkeren Kinder die geringere Zustimmung jeweils auch auf Einzelitembasis zeigt, weisen Kinder des unteren Leistungsniveaus eine hohe, fast gleichbleibende Angst auf, nicht in die nächste Klasse versetzt zu werden (3. Klasse zu 45,5 %; 4. Klasse zu 43 %). Die Sorge vor dem nächsten Schultag wird im vierten Schuljahr von weniger leistungsschwachen Kindern bejaht als im dritten Schuljahr (3. Klasse zu 29,9 %; 4. Klasse zu 24,1 %). Ebenso bestätigen weniger Kinder ihre Aufregung in der Situation, wenn sie von der Lehrerin bzw. dem Lehrer eine Frage gestellt bekommen (3. Klasse zu 26,5 %; 4. Klasse zu 15,5 %).

4.3 Vergleich von Kindern aus Klassen mit verschiedenen Zeugnisarten

Im ersten Schuljahr werden in Berliner Grundschulen generell verbale Beurteilungen erteilt. In unserer Stichprobe haben wir drei Gruppen, abhängig vom Zeitpunkt, an dem zur Benotung übergegangen wird: Klassen, die vom zweiten Schuljahr (15) bzw. vom dritten Schuljahr (20) an Noten erhalten, und Klassen, in denen in der dritten Klasse (5) verbal beurteilt wird. Da die letzte Gruppe zahlenmäßig sehr klein ist (n=55), fassen wir sie mit der 2. Gruppe zusammen und unterscheiden Notenklassen (mit Noten ab Klasse 2) von Klassen mit längerer verbaler Beurteilung, die später zur Notenbeurteilung übergangen (verbalbeurteilte Klassen).

Die *lernbereichsbezogenen Fähigkeitsselbstbilder* von Kindern aus Noten- bzw. verbalbeurteilten Klassen zeigen allenfalls geringfügige, jedoch keinerlei signifikante Unterschiede. Gleich, welche Form der Leistungsbeurteilung sie erhalten haben, die Kinder schätzen sich in der 4. Klasse im Durchschnitt zwischen „gut“ und „mittelgut“ ein. Die Vermutung, daß Kinder aus Notenklassen sich in ihrer Einschätzung verschlechtern bzw. sich realistischer bewerten, da sie über die Zensur einen öffentlichen sozial vergleichenden Maßstab erfahren, wurde nicht bestätigt. Kinder mit verbaler Beurteilung in der 3. Klasse schätzen sich zwar im Rechnen etwas besser ein, die Differenz ist jedoch nicht statistisch bedeutsam.

Auch die leistungsschwächeren Kinder aus Notenklassen zeigen in unserer Stichprobe *kein* geringeres Fähigkeitsselbstbild im Rechnen. Abweichungen für die Entwicklung der Fähigkeitsselbstbilder leistungsschwächerer Kinder ergeben sich ausschließlich für die kleine Gruppe von Kindern mit Verbalbeurteilung bis zur 3. Klasse. Die leistungsschwächeren Kinder, die bis zur 3. Klasse Verbalbeurteilungen erhielten, überschätzen ihre Leistungen im Rechnen deutlich: Sie äußerten im Mittel Selbsteinschätzungen von „sehr gut“ bis „mittelgut“. In Klassen mit Notenbeurteilung ab zweiter bzw. dritter Klasse ergaben sich dagegen Werte zwischen „mittelgut“ und „nicht so gut“.

Auch in bezug auf die allgemeine und die *lernbereichsspezifische Lernfreude* ergeben sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen den verschiedenen Klassen mit früherem oder späterem Übergang zur Benotung. Auswirkungen auf die Lernfreude sind am ehesten zu erwarten, wenn mit zunehmender Schulerfahrung Kinder weniger günstige Bewertungen der eigenen Leistungen erhalten. Deshalb ist die Frage relevant, ob sich Kinder mit unterschiedlichem Schulleistungsniveau in der Lernfreude unterscheiden. Doch auch hier lassen sich keine Unterschiede finden.

In bezug auf das *Ausmaß der Leistungsangst* im 3. und 4. Schuljahr zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Noten- und verbal beurteilten Klassen (Tabelle 3).

Tabelle 3: Ausmaß der Zustimmung zu Leistungsangstitems –
Zahlenrechnen, unterste Leistungsgruppe

Anzahl der bejahten Items (in %)	AST2ZR - Leistungsgruppe (L3= unteres Drittel) Noten ab 2. Klasse versus längere Verbalbeurteilung					
	3. Klasse			4. Klasse		
	alle	Noten	VB	alle	Noten	VB
0 bis 4	42,9	42,4	43,1	50,8	50,0	50,9
5 bis 8	33,7	36,4	32,3	33,2	38,2	30,2
8 bis 15	23,4	21,2	24,6	16	11,8	18,9

Im dritten Schuljahr zeigten sich auf Einzelitemebene jedoch mehrere signifikante Unterschiede (Tabelle 4).

Tabelle 4: Zustimmung zu Leistungsangstitems – Noten ab 2. Klasse versus längere Verbalbeurteilung, unterste Leistungsgruppe

Items	AST2ZR - Leistungsgruppe (L3= unteres Drittel) Noten ab 2. Klasse versus längere Verbalbeurteilung (Zustimmung in %)					
	3. Klasse			4.Klasse		
	alle	Noten	VB	alle	Noten	VB
Versetzung	45,5	57,6	39,1	43	45,6	41,3
nächster Tag	29,9	36,4	26,6	24,1	26,5	22,6
Lehrerfrage	26,5	18,2	30,8	15,5	13,2	17

Mehr leistungsschwächere Kinder aus Klassen mit Notenzugnissen nannten Angst nicht versetzt zu werden ($p=.048$) und Sorge vor dem nächsten Schultag. Kinder aus verbal beurteilten Klassen gaben häufiger Aufregung in Situationen an, in denen die Lehrerin ihnen direkt eine Frage stellt. In der vierten Klasse zeigten deutlich mehr Kinder dieser Gruppe in Notenklassen Angst vor Nichtversetzung ($p=.001$). Bezüglich der Sorge vor dem nächsten Schultag waren notenbeurteilte Kinder im Trend ($p=.066$) häufiger vertreten. Aufregung bei einer Lehrerfrage wurde in Klassen mit verschiedenen Zeugnisarten gleich häufig genannt.

5. Abschließende Bemerkungen

Was die Entwicklung der schulbezogenen Persönlichkeitsmerkmale Selbstkonzepte, Lernfreude und Leistungsängstlichkeit vom 2. bis 4. Schuljahr in der Gesamtstichprobe und bei Kindern mit unterschiedlichem Leistungsniveau und unterschiedlicher Beurteilungsform angeht, finden wir unsere Hypothesen nur ansatzweise bestätigt. Überraschenderweise ist das erwartete Absinken der Fähigkeitsselbstkonzepte und der Lernfreude bzw. das Ansteigen der Leistungsängstlichkeit nicht eingetreten. Die bisher in der Literatur vorliegenden Ergebnisse der LOGIC- und SCHOLASTIK-Studien sind in München gewonnen, wo eine vierjährige Grundschulzeit mit vermutlich hoher Selektionswirkung vorliegt, da die Noten des 4. Schuljahrs eine starke Bedeutung für den Übergang zum Gymnasium haben. Zu fragen ist deshalb, ob die längere Dauer der Grundschule in Berlin (sechs Jahre) die negativen Folgen der Selektionseffekte gemildert hat.

Erfreulich ist die Tatsache, daß die Berliner Kinder auch bei schlechtem Schulleistungsniveau insgesamt gern in die Schule gehen. Dies wird bestätigt durch unsere Befragung der Eltern dieser Kinder (Valtin & Rosenfeld, im Druck). In einer repräsentativen Elternbefragung, die das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) im Jahr 1993 durchführte, zeigte sich ebenfalls eine hohe Schulfreude von Kindern der Grundschule: 66 % der Eltern berichteten, daß ihr Kind gern zur Schule geht (Rolff u.a., 1994).

Überraschend sind die geringen Effekte der Verbalbeurteilung, die sich nur in der Angst vor Nichtversetzung (auf der Itemebene bei der Ermittlung der Leistungsangst) ausdrückten, nicht jedoch in den Fähigkeitsselbstbildern und der Lernfreude. Es drängt sich die Frage auf, ob die verwendeten Instrumente trennscharf genug sind, um mögliche Effekte zu messen. Da sich schon von Beginn der 2. Klasse an Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen abzeichnen, die auf geschlechtsspezifische Interessenorientierungen verweisen, glauben wir, den Einwand geringer Trennschärfe entkräften zu können. Zu fragen ist vielmehr, in welchem Sinne die Verbalbeurteilung realisiert wurde, ob überhaupt größere Effekte in bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zu erwarten sind.

In einer Stellungnahme zum Projekt NOVARA warnt Reinhard Pekrun (1996) vor allzu optimistischen Erwartungen:

„Ob Leistungsurteile anhand von Zahlen oder von Worten ausgedrückt werden - diese Unterscheidung als solche ist offenkundig von ganz und gar oberflächlicher Art. Ob z.B. die Klassenarbeit eines Schülers mit der Ziffernzensur '1' bewertet wird oder ihm verbal mitgeteilt wird, daß dies eine sehr gute Leistung sei und er zu den besten drei Schülern der Klasse zähle - was dürfte dies für einen Unterschied machen? Andere Merkmale von Leistungsurteilen sind für ihre Diagnosequalität und ihre Wirkungen vermutlich bei weitem wichtiger: die individuelle und öffentliche Sichtbarkeit eines Urteils, der ihm zugrundeliegende Urteilsmaßstab, seine objektive und subjektive Valenz, seine Inferenzbasis und Objektivität, sein situativer und zeitlicher Generalisierungsanspruch, seine Selektionskonsequenzen etc.“ (Pekrun, 1996, S. 254). Pekrun deutet mit seiner Äußerung an, daß Verbalbeurteilungen durch fehlerhafte Anwendung gar nicht die Funktionen erfüllen, die ihnen zugeschrieben werden. Wie Verbalbeurteilungen in den Zeugnissen realisiert wurden, das ist eine weitere Fragestellung unseres Projektes NOVARA, die an anderer Stelle beantwortet werden soll.

Literatur

- Fend, H. (1977). *Schulklima*. Weinheim: Beltz.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology (4th ed.)*. Vol. 4: *Socialisation, personality, and social development* (pp. 275-285). New York: Wiley.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 77-86.
- Helmke, A. (1996). Statements zum Projektbericht: NOVARA. Leistungsbeurteilung und psychosoziale Entwicklung im Grundschulalter. In D. Benner, H. Merckens und T. Gatzemann (Hg.), *Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern* (S. 172-182). Berlin: Freie Universität.
- Horowitz, R. A. (1979). Psychological effects of the „open classroom“. *Review of Educational Research*, 49, 71-86.

- Ingenkamp, K. (1995) (Hg.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim: Beltz.
- Jacobs, B. & Strittmatter, P. (1979). *Der schulängstliche Schüler*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Pekrun, R. (1987). Identitätsentwicklung bei Schülern. In H.-P. Frey & K. Haußer (Hg.), *Identität* (S. 43-57). Stuttgart: Enke.
- Pekrun, R. & Fend, H. (Hg.) (1991), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart: Enke
- Pekrun, R. & Helmke, A. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In R. Pekrun & H. Fend (Hg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 33-56). Stuttgart: Enke.
- Pekrun, R. (1996). Ziffernzensuren oder Berichtszeugnisse? Drei kritische Anmerkungen zur Annahme unterschiedlicher Wirkungen. In D. Benner, H. Merkens und F. Schmidt (Hg.), *Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern - Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel* (S. 253-259). Berlin: Freie Universität.
- Rolff, H.-G. u.a. (1994). *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 8. Weinheim, München 1994.
- Schellhas, B. (1992). *Struktur und Entwicklung von Ängstlichkeit in Kindheit und Jugend*. Berlin: Freie Universität. Dissertation.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Stipek, D. (1988). *Motivation to learn. From theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Valtin, R. u.a. (1996). Der Beitrag der Schule zur Persönlichkeitsentwicklung. Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In D. Benner, H. Merkens und F. Schmidt (Hg.), *Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern - Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel* (S. 219-247). Berlin: Freie Universität.
- Valtin, R. & Rosenfeld, H. (im Druck). Zur Präferenz von Noten- oder Verbalbeurteilung - ein Vergleich Ost- und Westberliner Eltern. *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, F.E. & Schneider, W. (Eds.) (in press), *Individual Development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal Study*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anschrift der Autorinnen: Dipl.-Psych. Heidrun Rosenfeld
 Prof. Dr. Renate Valtin, Humboldt-Universität zu Berlin
 Philosophische Fakultät IV. Inst. für Schulpäd. und Päd. Psychologie
 Abteilung Grundschulpädagogik. Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7.
 Unter den Linden 6, 10099 Berlin